



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

Emanzipation

Grümme, Bernhard ; Schlag, Thomas

DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Emanzipation.200375>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-171776>

Scientific Publication in Electronic Form

Published Version

Originally published at:

Grümme, Bernhard; Schlag, Thomas (2019). Emanzipation. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Emanzipation.200375>

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Emanzipation

Bernhard Grümme, Thomas Schlag

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200375/>

Emanzipation

Bernhard Grümme, Thomas Schlag

Einleitung

Wenn es je eines Beweises für die Behauptung Hegels gebraucht hätte, dass jede Philosophie und damit alle philosophischen Begriffe ihre Zeit in Gedanken erfassen (Hegel, 1833, 19), dann ist es die Verwendung des Begriffs der *Emanzipation* in der Religionspädagogik. Ende der 1960er-Jahre fungierte er geradezu als Schlüsselterminus einer nach den theologischen und hermeneutischen Verkürzungen der → [Evangelischen Unterweisung](#), der neuscholastischen Materialkerygmata und des → [Hermeneutischen Religionsunterrichts](#) auf Schule und Unterricht curricular ausgerichteten Religionspädagogik, die sich neben → [Lernen](#), → [Sozialisation](#) und → [Religion](#) daran als ihrem „normativem-revolutionärem“ Leitbegriff ausrichtet (Schröder, 2009, 60; zum Konzeptionenüberblick jetzt auch Heger, 2017). In ihm bringt sich der dynamische, gesellschaftskritische Aufbruch aus undurchschaute Abhängigkeiten, aus ideologischen Verflechtungen und Unterdrückungen zum programmatischen Ausdruck, der als unhinterfragte Selbstverständlichkeit die Gesellschaft, die Politik, die Wissenschaften und „mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung auch die Kirchen und die Religionspädagogik durchzog, weil diese in ihm „eine oft verdrängte Traditionslinie“ (Mette, 2010, 317) des biblischen Glaubens an Gerechtigkeit, Erlösung und Befreiung wiederentdeckten (Sander, 1984). Er wird zum Leitwort einer aus Privatisierung, Entpolitisierung, Ideologisierung, familiärem Verschweigen bzw. der Erinnerungsverweigerung und ekklesiologischer Verschlüsselung ausbrechenden Religionspädagogik.

50 Jahre später wird dieser Begriff in der Religionspädagogik kaum noch verwendet. Auch wenn im Selbstverständnis mancher Religionslehrkräfte noch darauf Bezug genommen wird (Feige/Tzeetzsch, 2005): Weder in neuen Handbüchern zur Religionsdidaktik noch zur Religionspädagogik findet sich im Register ein Stichwort oder in den einzelnen Texten eine nähere Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit (Hilger/Leimgruber, 2001; Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2009; Rothgangel/Adam/Lachmann, 2012; Mendl, 2018; auch nicht in den thematisch es durchaus nahelegenden Ausführungen von Kunstmann, 2018). Allenfalls blickt die Religionspädagogik resümierend und

vor allem historisierend auf ihre eigene Geschichte zurück (Zilleßen, 2001; Schröder, 2012). Man wird angesichts gegenwärtiger Debatten um die politische Dimension religiöser Bildung, um → [Bildungsgerechtigkeit](#), um Ästhetisierung, um neuerliche ekklesiozentrische Privatisierung oder auch den Rang von Autonomie und Mündigkeit in der Kompetenzorientierung nicht einmal im Ansatz behaupten können, dass dieses mit ungeheurem Fortschrittsoptimismus entbundene Emanzipationsversprechen inzwischen religionspädagogisch eingelöst sei. Und doch hat scheinbar der Emanzipationsbegriff jene Dynamik des Aufbruchs, jene Inspiration und motivierende und sinnstiftende Orientierungskraft als programmatischer Leitbegriff der Religionspädagogik verloren – möglicherweise auch deshalb, weil der Religionsunterricht angesichts gegenwärtiger Kompetenzdebatten einfach durch bestimmte wohl auch politisch absichtsvolle Pragmatisierungen und Formalisierungen herausgefordert wird, die offenbar für inhaltliche Debatten und Diskurse keinen oder nur noch wenig Raum lassen.

Ist er aber damit obsolet geworden? Sind die Prozesse von Macht, von Subjektivierung von Selbststeuerung im Dienste fortwährender Optimierung des Selbst zu universal geworden, sodass etwa Gedanken der Emanzipation bei Studierenden gar nicht mehr aufkommen können, wenn „die Steuerungstechniken den Studienalltag bestimmen“ (Messerschmidt, 2013, 69)? Hat sich unter der Hand der Begriff der Emanzipation von einem Befreiungs- und Freiheitsbegriff zu einem Machtbegriff gewandelt, der im Muster hegemonialer Überformungen die Subjekte einer subtilen Fremdbestimmung aussetzt und von daher auch allen religionspädagogischen Maximen entgegenliefe? Oder birgt er für die Religionspädagogik gerade unter den Bedingungen zunehmender → [Heterogenität](#) in der Spätmoderne ein erhebliches Potential, das freilich erst durch eine kritische Relektüre seiner Begriffsgeschichte und seiner Verwendung im interdisziplinären Diskurs wiederzugewinnen wäre?

1. Begriffsgeschichte

Auch wenn man sich vor einem etymologischen Fehlschluss hüten muss, so enthüllt gleichwohl die Geschichte des Emanzipationsbegriffs bereits einen wesentlichen Teil seiner semantischen Bedeutung. Etymologisch stammt er aus dem römischen Recht und bezeichnet jenen Rechtsakt, in dem der Eigentümer etwas aus seiner Verfügungsgewalt entlässt. Dies gilt für Personen wie für Objekte, und zwar insbesondere auch dann, wenn hier der *pater familias* als Inhaber der souveränen *potestas* gesehen wird. In der verwickelten wie

komplexen Geschichte des Begriffs sind aufs Ganze gesehen drei Entwicklungsstrukturen erkennbar: erstens die Prozessualisierung eines ursprünglichen punktuellen Rechtsaktes; zweitens die Ausweitung aus der Sphäre des Rechts in die der Gesellschaft, Kultur und Politik und drittens der Prozess der Selbstreflexivität, worin die → [Subjekte](#) nicht nur passivisch freigesetzt werden, sondern diese sich ganz wesentlich um Emanzipation bemühen und diese oft erst gegen Widerstand erkämpfen. Emanzipation wird von den Subjekten erstritten und hat dann eminente gesellschaftliche Folgewirkungen. Nicht selten spielen insofern diese Momente in der Geschichte ineinander (Koselleck, 2010; Ruhloff, 2010).

Emblematisch findet der Emanzipationsbegriff schließlich in den Postulaten der Aufklärung seine programmatische Verdichtung. Im *Sapere aude* bringt Kant dies in eine Formulierung, die bis in die Gegenwart den Emanzipationsbestrebungen Begriff und Orientierung gibt: Aufklärung sei „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen [...]. Sapere aude! Habe Mut, dich deines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ und deshalb im Kern – Emanzipation (Kant, 1783, 452). Was bei Herder, bei Humboldt, bei Hegel anthropologisch, sprachhermeneutisch und geschichtsteleologisch ausformuliert wird, gewinnt bei Marx dann materialistisch-revolutionäre Signatur als dem säkularisierten normativen Horizont der Gattungsgeschichte: „Die schlechten, korrumpierten Zustände, als die die sozialen Verhältnisse der Gegenwart im Sinne eines säkular verstandenen Sündenfalls gedeutet werden können, sollen durch eine Emanzipation überwunden werden, in der die Menschheit sich als eine Vereinigung assoziierter Produzenten von der Gewalt der Materie befreit“ (Honneth, 2009, 16). Ob Emanzipation der Sklaven, der Frauen, der Juden, ob Freisetzung der Bildung aus kirchlichen, ständischen und überhaupt obrigkeitlichen Bevormundungen, ob Abschaffung der Ausbeutung, ob politische und kulturelle Unterdrückung: Emanzipation wird ab dem 19. Jahrhundert zum normativen Orientierungshorizont aller Befreiungsbewegungen und zum gemeinsamen „Nenner für alle Forderungen, die auf Beseitigung rechtlicher, sozialer, politischer oder ökonomischer Ungleichheit zielten“ (Koselleck, 2010, 189; Hoff, 2016). Wird spätestens im Aufbruch der 1968-Bewegung, der Vietnamunruhen, der Studierendenrevolte, den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Wiederbewaffnung und Restauration dieser Emanzipationsbegriff im Zusammenhang mit einem neuerlichen Modernisierungsschub zum kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Leitbild einer ganzen Epoche, in der sich unterschiedliche

Emanzipationsbestrebungen auf regionaler, lokaler, nationaler wie auf globaler Ebene gegenseitig durchdringen und dynamisieren (Rickers/Schröder, 2010), so wird dieser auch wissenschaftlich wirksam. In seiner kritischen Reformulierung in Jürgen Habermas Theorie kommunikativen Handelns findet ein solcher Emanzipationsbegriff seine geschichtsphilosophische, soziologische und wissenschaftstheoretische Verdichtung, aus der heraus er in verschiedene Wissenschaften als hermeneutisches, wissenschaftstheoretisches wie normatives Grundgerüst hinein diffundiert (Habermas, 1981).

2. Emanzipation als wissenschaftlicher Leitbegriff

Exemplarisch soll in diesem Zusammenhang auf drei wissenschaftliche Rezeptionen näher eingegangen werden.

2.1. Politische Bildung

Aus dem fortschrittsoptimistischen Geist gesellschaftlicher Befreiung schossen Konzepte der Emanzipation durch politische Bildung in den 1960er-Jahren geradezu „wie Pilze aus dem Boden“ (Sutor, 1988, 51; Sander, 2003; Hufer, 2011). Sahen die einen, eher konservativ gestimmten Wissenschaftler darin eine ungebührliche Politisierung der Bildung und damit einen Rückfall in eine längst überholt geglaubte politische Instrumentalisierung, fungierte für andere nun die politische Bildung als Moment und Werkzeug der Demokratisierung, Befreiung und Partizipation auf dem Weg zu einer offenen Gesellschaft. Getreu der von Habermas entwickelten Interdependenz von Erkenntnis und Interesse versahen sich einschlägige Konzepte einer solchen Politischen Bildung mit einer bestimmten Option. Sie wurde parteilich, auch wenn Indoktrination und die grundsätzliche Aufhebung der Trennung von → [Pädagogik](#) und Politik schlicht abgelehnt wurde. Hermann Giesecke propagiert eine politische Bildung „für die Interessen und Bedürfnisse der jeweils Schwächeren, Ärmern, Unterprivilegierten“ (Giesecke, 1974, 127). Für Rolf Schmiederer besteht die Aufgabe der Politischen Bildung im Wesentlichen darin, zur „Demokratisierung der Gesellschaft und zur Emanzipation der Menschen beizutragen“, weshalb sie Prinzipien und Ziele der Parteilichkeit, Gesellschaftsveränderung, Solidarität, Kritikfähigkeit, Ideologiekritik und Handlungsorientierung artikulieren müsse (Schmiederer, 1977, 38; Hufer, 2011). Selbst- und Mitbestimmung werden zu pädagogischen Zielhorizonten, die über schulische Belange hinaus in einer ganz auffälligen Verschränkung außerschulische Lernorte wie Jugendbildung, Gewerkschaftsarbeit, Stadtteilarbeit und Erwachsenenbildung dominieren sollen.

2.2. Pädagogik

Wiederum signifikant für die Relevanz der Kontextualität des Emanzipationsbegriffs ist der Umstand, dass dieser bis etwa 1965 im pädagogischen Diskurs nur selten wie marginal verwendet wurde, seine „explosionsartige Verbreitung“ jedoch sich ab 1970 zu Grundlinien einer emanzipatorischen Pädagogik verdichtete (Ruhloff, 2010, 283). Wegleitend war sicher Adornos → [Erziehung](#) zur Mündigkeit und dessen Maxime, dass Auschwitz sich nicht wiederhole. Erziehung „zum Widerspruch und zum Widerstand“ sollten im Sinne Kants die Postulate der Aufklärung als Kraft zur Autonomie, Selbstbestimmung und „zum Nicht-Mitmachen“ kultivieren (Adorno, 1970, 145). Unter Kritik an positivistischer wie geistesgeschichtlicher Pädagogik formulierten Erziehungswissenschaftler wie Heinz Joachim Heydorn, Hans-Jochen Gamm, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki oder auch Jörg Ruhloff eine emanzipatorische Pädagogik, deren Prinzipien von Klaus Mollenhauer auf höchst prominente wie wirksame Weise theoretisch artikuliert wurden. Gegenstand der Erziehungswissenschaft, so sein programmatisches Credo, sei „die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation“ (Mollenhauer, 1973, 11). Gegen eine rein verstehende hermeneutische Erziehungswissenschaft, die alles so lässt, wie es ist einerseits und gegen eine erklärende, positivistisch an Empirie ausgerichtete Erziehungswissenschaft andererseits, die in einer Beschränkung auf die Beobachterperspektive Erziehung im Rückbezug auf angeblich gegebene natürliche Begabungen der Subjekte wie einen Naturvorgang versteht, der folglich auch an den ökonomischen wie institutionellen Bedingungen vorbeisehen kann, entwickelt Mollenhauer einen Begriff von Erziehung, die sich mit dem Interesse an Emanzipation selber in eine Dialektik von Theorie und Praxis hineinbegibt. Ihr ist es zu tun um eine Emanzipation, die als Befreiung der Heranwachsenden aus „Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene Handeln beschränken“, verstanden wird (Mollenhauer, 1973, 11). Pädagogik in Theorie und Praxis zielt demnach darauf ab, aus dem „Einblick in die Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz“ und „im Namen einer objektiv geltenden Vernünftigkeit [...] in der heranwachsenden Generation das Potential [...] gesellschaftlicher Veränderungen hervorzubringen“ (Mollenhauer, 1973, 67).

Mit dieser emanzipatorischen Ausrichtung will Mollenhauer drei Probleme des erziehungswissenschaftlichen Diskurses lösen: das prekäre Theorie-Praxis-Verhältnis, indem sich nun in der emanzipatorischen Pädagogik Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis durchdringen; das Normproblem, indem mit der Emanzipation die Pädagogik in einen übergreifenden und letztbegründeten Leithorizont gestellt wird und schließlich das

Methodenproblem, indem durch diese ideologiekritische Rationalität Empirie und Hermeneutik kritisch-produktiv zusammengeführt sind (Ruhloff, 2010, 283-285; auch Ruhloff, 1980). Auch wenn Mollenhauer erkenntnistheoretisch seine Kriterien nicht durch eine utopische Ausmalung eines imaginierten Endzustandes vollendeter Emanzipation, sondern durch konkrete Negationen entfremdeter Wirklichkeit durch deren Konfrontation mit der kritisch-produktiven Kraft des Möglichen gewinnt, so will er dennoch dadurch „dem geschichtlichen Fortschritt“ pädagogisch eine „neue Chance“ geben (Mollenhauer, 1973, 69).

Mit diesem bestimmten Fortschrittsoptimismus wird Mollenhauer zum Exempel einer emanzipatorischen Pädagogik, die durch Erziehung selber emanzipatorische Prozesse anstoßen und in Gesellschaft, Politik und Bildung realisieren will. Sie verfolgt den Anspruch, „Menschen in Bildungsprozessen zum Durchschauen von Herrschaftsstrukturen zu befähigen und bei ihnen gezielt Prozesse der Selbstbestimmung in Gang zu setzen“ (Christof/Ribolits, 2013, 5), die selber auch die in pädagogischen Beziehungen performativ geltenden Machtverhältnisse kritisieren.

2.3. Religionspädagogik

Hat es Religion unter den Bedingungen von Aufklärung ohnehin schwer, so verschärft sich dies im normativ aufgeladenen Horizont von Emanzipation. Sich in einer Tradition und Institution zu verankern, die auf → [Offenbarung](#) rekurriert und – jedenfalls was die katholische Kirche angeht – gar hierarchisch strukturiert ist, erhöht den Legitimationsdruck für die Religionspädagogik in einem erheblichen Maße. Und doch hat sich auch in der Religionspädagogik eine starke Strömung manifestiert, die sich um dieses Emanzipationsideal herum gruppiert. Ebenfalls in den 1970er-Jahren bilden sich mit der Neuen Politischen Theologie von Johann B. Metz, Dorothee Sölle und Jürgen Moltmann, der Feministischen Theologie, der Befreiungstheologie bis in eine Theologie der Revolution in der Theologie Strömungen heraus, die die befreiende Botschaft des Evangeliums vor dem Hintergrund eines neuen theologischen Verständnisses der Interpretation dogmatischer Traditionen binnenkirchlich, auf theologische Weise, ökumenisch, gesellschaftlich und politisch kritisch zur Geltung bringen wollen. → [Erlösung](#) und Emanzipation werden kritisch-konstruktiv aufeinander bezogen (Scheffczyk, 1973).

Vor diesem theologischen Hintergrund wie unter dem Eindruck der gesellschaftlichen wie vor allem pädagogischen Emanzipationsbestrebungen artikuliert sich in dieser Drift eine starke Strömung in der Religionspädagogik.

Im Wesentlichen ist die Konturierung der Problemorientierung in deren Absetzung von Evangelischer Unterweisung, Kerygmata und Hermeneutischem Religionsunterricht genau durch diese emanzipatorische Motivation gespeist. → [Problemorientierter Religionsunterricht](#) richtet sich grundsätzlich aus am globalen Schulziel *Emanzipation* (Knauth, 2010; zu den Hintergründen und Kontexten Schlag, 2010). Günter Stachel, Dietrich Zilleßen, Peter Biehl, Hans-Bernhard Kaufmann, Hubertus Halbfas, Karl Ernst Nipkow, Dieter Stoodt, Gert Otto und vor allem Siegfried Vierzig sind besonders wirkmächtige Protagonisten einer solchen emanzipatorischen Religionspädagogik, von der einige ihrer wesentlichen Elemente summarisch genannt seien:

- Neubestimmung der Lernziele (→ [Lernen](#)), die in der Bezugnahme auf die Curriculumsdidaktik mit einer Abkehr von einer Fixierung auf Inhalte einhergeht;
- Umstellung von einer reinen Vermittlungsdidaktik auf eine Aneignungsdidaktik;
- Veränderung des Lernbegriffs von einem vornehmlich behavioristischen Konzept zu einem stärker hermeneutisch-ideologiekritischen Lernen in der Orientierung an den Lebenswelten und Erfahrungen der Heranwachsenden, die nun didaktisch in ein relevantes dialogisch-kritisches Verhältnis zur Tradition gesetzt werden;
- mit dem Bewusstsein für die gesellschaftliche und politische Verwurzelung religiöser Bildung resultiert daraus eine Theorie-Praxis-Dialektik, durch die die religiösen Lernprozesse zugleich zur kritischen Analyse wie zur kritisch-produktiven Umgestaltung von Gesellschaft, Kirche und Politik aus dem Geiste der biblischen Überlieferung beitragen sollen;
- mit schwindender Akzeptanz konfessionell (→ [Schule, konfessionell](#)) getrennten Lernens im Religionsunterricht die Umstellung von Glaube auf Religion als zentralen Gegenstand des → [Religionsunterrichts](#), die Forderung nach der Loslösung des Religionsunterrichts aus seiner konfessionellen Bindung hin zu einem wertebezogenen Unterricht (Grewel, 1987) und schließlich nicht zuletzt die Trennung von Katechese und Religionsunterricht (Otto, 1975; Zilleßen, 1982; 2001; Mette, 2010; Knauth, 2010; Schlag, 2010b).

Solche Impulse für Kritik, Demokratisierung, Emanzipation und Partizipation aus der biblischen Tradition heraus wurden etwa vom katholischen Religionspädagogen Hubertus Halbfas auch im Bereich der katholischen Kirche dezidiert institutionenkritisch und sogar unter Bezug auf die performativ-ästhetischen Techniken zeitgenössischer Machtkritik in den

Studierendenrevolten zur Geltung gebracht – bis hin zu gewaltfreien Aktionen und Hungerstreik (Halbfas, 1965; 1960; dazu Mette, 2010, 320-322). Siegfried Vierzig wendet als protestantischer Religionspädagoge eine solche kirchlich adressierte Institutionenkritik nach innen wie nach außen, verdeutlicht damit die politisch-emanzipatorische Relevanz der Kirche in Gesellschaft und Politik und markiert damit zugleich den emanzipatorischen Gehalt der biblischen Botschaft für die religiöse Bildung der Heranwachsenden: „Die Gesellschaft braucht den christlichen Glauben, denn von ihm gehen trotz aller Entartungen starke Impulse zur Befreiung des Menschen zu sich selbst aus. Aber es muss als Aufgabe aller, nicht nur der Christen angesehen werden, daß die emanzipatorischen Kräfte des Glaubens Wirksamkeit bekommen und nicht die Kräfte der Inhumanität, des Fanatismus und der Intoleranz. Alle Einsichtigen sollten den christlichen Glauben dort unterstützen, wo er sich für die Vorrangstellung des Menschen gegenüber allen Sachen einsetzt, wo er sich gegen die Einseitigkeit des reinen zweckrationalen Denkens wehrt und so eine Lanze bricht für die Freiheit des Menschen“ (Vierzig, 1972, 46f.; 1975; 1979).

Wie sich damit zeigt, schlägt sich der Emanzipationsbegriff in den konzeptionellen Selbstverständigungsprozessen der Religionspädagogik wissenschaftstheoretisch, didaktisch-methodisch und hermeneutisch nieder. Durch ihn werden Orientierungen an Religion, an Tradition und → [Bibel](#), an → [Glaube](#) und → [Erfahrung](#) neu konzeptioniert. Religionspädagogische Praxis und die darauf nun kritisch-konstruktiv bezogene religionspädagogische Theorie artikulieren sich gegen existentialistische und ekklesiozentrische Verkürzungen als praktische Wissenschaft mit einer Option für die unter Unterdrückung, Armut und Ungerechtigkeit Leidenden, die sie kirchlich wie gesellschaftlich zur Geltung bringen will (Offele, 1972; Biehl, 1975; Kerp, 1976).

3. Kritik

Es mag sein, dass nach vierzig Jahren gegenwärtig massive Verständnishindernisse vorliegen, um überhaupt die Leidenschaftlichkeit, das Pathos und die Ernsthaftigkeit nachzuvollziehen, mit der der Religionsunterricht zu Mündigkeit und Emanzipation und politischen Deutung des eigenen Lebens beitragen wollte: „Hier hat historisches Wissen über das Scheitern kleiner und großer Utopien und emanzipatorischer Projekte z.T. eine Bewusstseinslage resignativer Skepsis erzeugt“ (Knauth, 2010, 307). Gewiss: der ungeheure Fortschrittsenthusiasmus der 1970er-Jahre ist neben der Einsicht in die Grenzen des Wachstums einer grundsätzlichen Skepsis in holistische, auf Fortschritt abstellende Konzepte gewichen. Der Kontext hat sich massiv gewandelt. Doch

die Lage scheint komplizierter, die Kritik am Emanzipationsbegriff komplexer, die weit über das Feld der Religionspädagogik hinausreicht und sicher zu der eingangs skizzierten Absenz in gegenwärtigen Diskursen führt. Eine grobe Systematisierung kann drei Problembereiche identifizieren:

3.1. Didaktik

Nicht immer scheint in der Emanzipatorischen Religionspädagogik die Eigenlogik der Religionspädagogik und der → [Didaktik](#) hinreichend bedacht, die ihre Inhalte als Unterrichtsgegenstand nicht unmittelbar aus Theologie, Philosophie oder Soziologie gewinnt, sondern erst durch den komplexen wie teilweise mühseligen Prozess der Didaktisierung. Darin artikuliert sich zugleich ein Vorbehalt gegen eine Politisierung religiöser Lernprozesse. Auch wenn dies in Erziehungswissenschaft, Politikdidaktik und auch in der Religionsdidaktik abgelehnt wird, so werden die Grenzen zwischen (Religions-)Pädagogik und Politik doch gelegentlich zu porös. Die Curricula und Unterrichtsmaterialien der 1970er- und 1980er-Jahre machen dies etwa dadurch vielfältig deutlich, dass zentrale theologische Inhalte an die Seite rücken.

Bleibt nicht in der Ausrichtung auf Emanzipation religionspädagogisch insofern unterbestimmt, als ihr eine bildungstheoretische Grundierung fehlt, die nach den Beweggründen und der Zielsetzung fragt? Zwischen der Freisetzung aus undurchschaute Abhängigkeiten und der Befähigung zur Selbstbestimmung bleibt ein pädagogisch erheblicher Unterschied (Benner, 1994, 59-77; Ruhloff, 2010, 285). Religionspädagogisch würde dies bedeuten, die Fixierung auf Emanzipation aufzulösen und durch einen kritischen Rekurs auf Tradition korrelativ zu ergänzen. Tradition und Emanzipation stehen in einem wechselseitigen Begründungs- und Orientierungszusammenhang, der bildungstheoretisch nicht einseitig aufgelöst werden darf. Theologisch wird dies noch verschärft. Denn zu diesem Fundierungszusammenhang gehört zugleich, rechtfertigungs- und gnadentheologisch gesprochen, die vorlaufende Rückgründung auf Gottes erlösende und befreiende → [Freiheit](#), die erst Emanzipation durch eine befreite Freiheit in Geschichte und Gesellschaft theologisch verantwortbar sein lässt.

3.2. Erkenntnistheoretischer Status des Emanzipationsbegriffs

Man braucht nicht in die relativistische Drift der postmodernen Negation großer Erzählungen verfallen, die inzwischen (in einem gewissen performativen Selbstwiderspruch) zu einem der Großnarrative des gegenwärtigen Diskurses geworden ist. Aber klar ist doch, dass unter den Bedingungen der Spätmoderne

und des nachmetaphysischen Zeitalters ein Konzept wie das der Emanzipation nicht vertreten werden kann, wo es sich selber metaphysisch überhöht. Emanzipation als Ziel zu imaginieren, arbeitet mit ontologisierenden und essentialisierenden Effekten, die der endlichen Vernunft zu viel zutrauen. Emanzipation basiert auf der idealisierenden Vorstellung wahren und geglückten Menschseins und vollendeter Befreiung. Dies ist nicht nur deshalb problematisch, weil dies mit einem Universalismus einhergeht, der alles Partikulare vereinheitlichend übergeht und die Geschichte der Emanzipation undialektisch als ungebrochene Fortschrittsgeschichte auf das imaginierte Ziel der realisierten Emanzipation zu betrachten droht (Ruhloff, 2010, 287). Ein solcher idealistisch-metaphysischer Emanzipationsbegriff, der insinuiert, er wüsste bereits um das Ziel von Emanzipation, droht seine Ziele zu konterkarieren, indem er ein „Ideal des Humanen“ zeichnet, „auf das hin die Menschen dann zugerichtet werden oder sich selber zurichten sollen“ (Bröckling, 2017, 38). Nicht allein empirisch ist der Spätmoderne das ungebrochene Vertrauen in die Möglichkeiten humaner Befreiung abhandengekommen. Es ist überdies theologisch problematisch, sich diesem Emanzipationsoptimismus unirritiert durch die Opfer der Emanzipationsgeschichte zu überlassen. Und es ist nicht zuletzt pädagogisch nicht frei von Aporien, weil die „metaphysische Überhöhung von Emanzipation zur Bedingung von Wahrheitsansprüchen“ die Gegenwart „zugunsten einer vermeintlich real möglichen Zukunft zu entwerten, Illusionen zu nähren und das Bewusstsein zu verblenden“ droht (Ruhloff, 2010, 286).

3.3. Vernunft und Emanzipationsdiskurs

Genau darin scheint das Problematische der zugrundeliegenden Vernunftkonzeption auf. Eine solche Vernunft steht dann im Banne „ungebrochener Verfügungsrationalität“ (Zilleßen, 2001, 395), wenn sie sich unbeeindruckt von der Heterogenität der Kontexte und der Unbedingtheit des Anderen auf Emanzipation ausrichtet. Sie wird selbstwidersprüchlich, weil sie sich als eine an Emanzipation und Autonomie der Subjekte ausgerichtete Vernunft versteht, faktisch aber zu deren idealistischer Überformung beiträgt. Damit wird die Einsicht in die Grenzen der Vernunft erforderlich, die aber zugleich ihre eigenen Mechanismen selbstreflexiv analysiert. Insbesondere eine von Michel Foucault und Judith Butler her und durchaus Habermas-kritische und ambitionierte Diskursanalyse, die auf hegemoniale Strukturen, auf Subjektivierungsprozesse und performativ vollzogene Exklusionen aufmerksam macht, kann tiefgreifende Aporien im Emanzipationsdiskurs identifizieren. Einerseits sei dieser von einem „geradezu naiv anmutenden Glauben an eine

überhistorische und unabhängig von den jeweils gegebenen Machtverhältnissen existierende Rationalität getragen“ (Ribolits, 2013, 24). Zum anderen sei der Autonomiegedanke bereits hegemonial so sehr unterwandert, dass die angezielte Subjektwerdung und Mündigkeit der Subjekte faktisch auf die Reproduktion des gesellschaftlich, ökonomisch und kulturell dominanten unternehmerischen Selbst hinauslaufe. Autonomie und Kritik sind so gesehen als „avancierteste Form der Macht zu deuten“ (Masschelein, 2003, 130). Der Begriff eines emanzipierten Subjekts steht so bereits im Banne subjektivierender „Menschenregierungskünste“ (Bröckling, 2017, 3). Bildung droht im Banne der Subjektivierungsprozesse affirmativ zu werden und die Freiheit der Subjekte zu konterkarieren (Ricken, 2006; Bürger, 2013; Han, 2014). Mitverantwortlich hierfür aber ist – der Emanzipationsgedanke, jedenfalls solange er sich im Banne einer objektiv geltenden Vernünftigkeit artikuliert, wie wir dies bei Mollenhauer artikuliert gefunden haben. Dadurch bleibe, trotz aller Grundsatzkritik, diese emanzipatorische Kritik rein immanent und damit letztlich affirmativ. Emanzipatorische Pädagogik bindet sich damit an das herrschende System. „Unter dem Fokus, das gegebene Gesellschaftssystem überwinden zu wollen, ergäbe die Forderung, dass Bildung *vernünftige* Subjekte hervorbringen soll, nämlich nur dann Sinn, wenn man davon ausgeht, dass es eine vom gesellschaftlichen Status quo unabhängige Rationalität gebe, die dem Menschen zugänglich sei und mittels der er sich der Logik des Systems kritisch gegenüberstellen könne“ (Ribolits, 2013, 29f.). Man kann damit sagen: Unversehens wird emanzipatorische Pädagogik nachgerade durch ihre Vernunft und ihren Diskurs aporetisch.

4. Kritische Wiedergewinnung und Perspektiven

Doch muss man wegen einer solchen Kritik, die neben dem didaktischen Arrangement ans Grundsätzliche geht, religionspädagogisch bereits „das Ende der Emanzipation“ ausrufen? (Ribolits, 2013, 23). Das wäre durchaus angebracht, wenn man die damit für die Religionspädagogik verbundenen Verluste kompensieren könnte, was freilich schwer fallen dürfte. Wie eingangs bemerkt, markiert immerhin der Emanzipationsbegriff erhebliche Desiderate in der Religionspädagogik. Wenn es um deren Ausrichtung auf Befreiung geht, wenn es um Mündigkeit und Autonomie als Ziel religiöser Bildung geht, wenn es um deren politische Dimensionierung geht, die sich gerade durch deren korrelative Verbindung mit ästhetisch-kulturhermeneutischen und kognitiv-reflexiven Momenten gegen die schlichte Politisierung schützt, (Grümme, 2009, 145-160; Könemann, 2016) bleibt der Emanzipationsbegriff unverzichtbar insbesondere

für ein ambitioniertes Verständnis religiöser Bildung (→ [Politische Religionspädagogik](#)). Zu denken ist hier auch an die besondere altersspezifische Herausforderung des Jugendalters mit seiner oftmals programmatischen und scharfen Distanzierung von elterlichen oder schulischen Autoritäten, was Überlegungen zu einer emanzipatorischen Didaktik nochmals umso stärker nahelegt.

Die → [Ethik](#) der intersubjektiven Kreativität als dem normativen Kern von Bildungsprozessen wäre von dort her als eine innovative, kreativ-transformatorische wie kritische Praxis zu bestimmen, die als freiheitsstiftende Praxis auch die gesellschaftlichen wie institutionellen Ausgestaltungen von Bildung wie die gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen der solidarischen Existenz der Subjekte anvisiert (Peukert, 1987; 2015). Ihr geht es in ihrer Orientierung an der Wahrnehmungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit des Subjekts im Verhältnis zu sich selber, zum anderen und zur sozialen Wirklichkeit nicht letztlich um eine auf sich selber bezogene Menschwerdung des Menschen – übrigens nicht zuletzt auch unter besonderer Berücksichtigung der Genderperspektive (→ [Gender](#)) (Pithan, 2009). Es geht nicht primär um ein Freiwerden *von*, sondern um ein Freiwerden *für* andere. Es geht um Identitätsfindung in sozialer Verantwortung, um Subjektwerdung in universaler Solidarität, es geht also um eine Wendung zur prosozial wirksam werdenden und die Freiheit des Menschen erst freilegenden Hinordnung auf den Anderen – und dies ist zu verstehen als Freilegung der Bestimmung des Menschen, die das Selbst auf den Anderen hin aufbricht (Nipkow, 2003).

Auch in anderen Wissenschaften wird gegenwärtig der Emanzipationsbegriff wiederentdeckt oder an seinem unausgeschöpften Potential festgehalten, allerdings unter der Voraussetzung seiner selbstreflexiv-kritischen Wiedergewinnung unter spätmodernen-nachmetaphysischen Bedingungen. In Teilen der Politikdidaktik wie in Teilen der Erziehungswissenschaft avanciert Emanzipation zu einem ihrer wesentlichen Ziele (Greco/Lange, 2017; Messerschmidt, 2013). Diese können sich berufen auf Entwürfe der Sozialphilosophie, die sich in integraler Weise auf Emanzipation als Ziel gesellschaftlicher Prozesse ausrichten (Jaeggi/Celikates, 2017). Allerdings setzt dies voraus, dass dieser Emanzipationsbegriff in der Auseinandersetzung mit seiner Kritik neu gewonnen wird. Dazu gehören drei Bedingungen:

1. er muss nachmetaphysisch reformuliert werden;
2. er muss sich seiner Kontextualität selbstkritisch bewusst werden;
3. er muss seine diskursiven Konstruktionsmechanismen selbstreflexiv-kritisch bedenken.

Inwieweit hierfür eine alteritätstheoretisch fundierte, heterogenitätssensible Religionspädagogik prädestiniert ist, kann hier nicht mehr gezeigt werden (Grümme, 2017) – und ebenso wenig, wie dies nun unter den genannten Bedingungen in Verknüpfung mit einzelnen biblischen und theologischen Traditionen durchgespielt werden könnte. Aber es kann hier wenigstens angedeutet werden, inwieweit damit in materialer wie in formaler Hinsicht der Emanzipationsbegriff integraler Bestandteil der Religionspädagogik wird: material, insofern religiöse Lernprozesse die emanzipatorische Pointe der biblischen Botschaft markieren und zum Lerngegenstand des Religionsunterrichts werden lassen; formal, indem diese Lernprozesse selber freisetzenden Charakter haben müssen in einer als „Sprachschule für die Freiheit“ (Lange, 1980) begriffenen religiösen Bildung, um nicht die eigenen Ziele zu konterkarieren. Dadurch könnte er wesentlicher Bestandteil der religiösen Bildung in Katechese bzw. Gemeindepädagogik (→ [Katechese/Katechetik](#)) und auch darüber hinaus auch in anderen Feldern kirchlicher Praxis werden.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas, Art. Emanzipation, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2019

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/ M. 1970.
- Benner, Dietrich, Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1994, 59-77.
- **Biehl, Peter/Kaufmann, Hans-Bernhard, Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt/ M. 1975.**
- Bröckling, Ulrich, Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Berlin 2017.
- Bürger, Carsten, Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs, in: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.), Bildung und Emanzipation, Innsbruck 2013, 7-22.
- Christof, Eveline/Ribolits, Erich, Vorwort, in: Christof, Eveline/Ribolits, Erich Hg.), Bildung und Emanzipation, Innsbruck 2013, 5-6.
- Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner, Gelehrtes Christentum in der Schule. Emanzipation zur individuellen Anverwandlung des Religiösen, o. O. 2005. Online unter : <https://docplayer.org/64410474-Gelehrtes-christentum-in-der-schule-emanzipation-zur-individuellen-anverwandlung-des-religioesen.html>, abgerufen am 10.10.2018.
- Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung, München 1974.
- **Greco, Sara A./Lange, Dirk, Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2017.**
- Grewel, Hans, Emanzipation, in: Böcker, Werner (Hg. u.a.), Handbuch religiöse Erziehung. Bd. 1., Düsseldorf 1987, 140-150.
- Grümme, Bernhard, Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2017.
- Grümme, Bernhard, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/ M. 1981.
- Halbfas, Hubertus, Jugend und Kirche. Eine Diagnose, Düsseldorf 1965.
- Halbfas, Hubertus, Handbuch der Jugendseelsorge und Jugendführung, Düsseldorf 1960.
- Han, Byung Chul, Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken, Frankfurt/ M. 2014.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Grundlinien der Philosophie des Rechts, Berlin 1833.
- Heger, Johannes, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn

2017.

- Hilger, Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001.
- Hoff, Jan, **Befreiung heute. Emanzipationstheoretisches Denken und historische Hintergründe**, Hamburg 2016.
- Honneth, Axel, Geschichtsphilosophie, Anthropologie und Marxismus, in: Brunkhorst, Hauke (Hg. u.a.), Habermas-Handbuch, Stuttgart 2009, 15-17.
- Hufer, Klaus-Peter, Emanzipation. Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn 2011, 13-24.
- Jaeggi, Rahel/Celikates, Robin, Sozialphilosophie. Eine Einführung, München 2017.
- Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2. Aufl. 2009.
- Kant, Immanuel, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783), in: Hinske, Norbert (Hg.), Was ist Aufklärung?, Darmstadt 1977, 452-465.
- Kerp, Eberhard, Emanzipation - wovon? wozu?. Eine kritische Anfrage an die neuere Religionspädagogik, Frankfurt/ M. 1976.
- Knauth, Thorsten, 1968 und die evangelische Religionspädagogik. Ansätze, Wirkungen, unabgeholte Potentiale, in: Rickers, Folkert/Schröder, Bernd (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010, 297-310.
- Knauth, Thorsten, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003.
- Könnemann, Judith, Art. Politische Religionspädagogik, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 (Zugriffsdatum: 30.10.2018), (<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100114/>).
- Koselleck, Reinhart, Grenzverschiebungen der Emanzipation. Eine begriffsgeschichtliche Skizze, in: Koselleck, Reinhart, Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt/ M. 2010, 182-202.
- Kunstmann, Joachim, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung, Stuttgart 2018.
- Lange, Ernst, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, hg. u. eingeleitet von Rüdiger Schloz, München 1980.
- Masschelein, Jan, Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken, in: Benner, Dietrich (Hg. u.a.), Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel/Berlin 2003, 124-141.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 6. Aufl. 2018.
- Messerschmidt, Astrid, Zwischen Emanzipation und Steuerung – Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen, in: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.), Bildung und Emanzipation, Innsbruck 2013, 68-76.
- Mette, Norbert/John, Ottmar (Hg.), Helmut Peukert - Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015.
- Mette, Norbert, 1968 und die katholische Religionspädagogik, in: Rickers, Folkert/Schröder, Bernd (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vlyun

2010, 311-324.

- **Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation, München 1973.**
- Nipkow, Karl E., Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, in: Biehl, Peter/Nipkow, Karl E., Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 153-262.
- Offele, Wolfgang (Hg.), Emanzipation und Religionspädagogik, Zürich/Einsiedeln/Köln 1972.
- Otto, Gert, Praktisch-Theologisches Handbuch, Stuttgart/Berlin/Köln 2. Aufl. 1975.
- Peukert, Helmut, Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88.
- Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.
- Ribolits, Erich, Das Ende der Emanzipation, in: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.), Bildung und Emanzipation, Innsbruck 2013, 23-39.
- Ricken, Norbert, Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden 2006.
- Rickers, Folkert/Schröder, Bernd (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010.
- Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012.
- Ruhloff, Jörg, Emanzipation, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim Basel 2010, 279-287.
- Ruhloff, Jörg, Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Heidelberg 1980.
- Sander, Wolfgang, Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung, Marburg 2003.
- Sander, Wolfgang, Emanzipation als Leitidee des RU. Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religion, Politik und Pädagogik – Perspektiven des RU in der demokratischen Gesellschaft, in: Religion heute (1984), 3-4.
- Scheffczyk, Leo (Hg.), Erlösung und Emanzipation, Freiburg i. Br./Basel/Wien 1973.
- Schlag, Thomas, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2010a.
- Schlag, Thomas, „Gesellschaftlich-politische Verantwortung“ als religionspädagogische Aufgabe – eine Entdeckung der 68er?, in: Rickers, Folkert/Schröder, Bernd (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010b, 275-296.
- Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt/ M. 1977.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Schröder, Bernd, Eruditio – Unterricht – Erziehung – Emanzipation – Bildung. Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik, in: Domsgen, Michael (Hg.), Systemische Religionspädagogik, Leipzig 2009, 47-71.
- Sutor, Bernhard, Politische Bildung als Politikum – Ein unbewältigtes Problem, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 51 (1988), 13-27.
- Vierzig, Siegfried, Religion in der Gesellschaft, Stuttgart 1979.
- Vierzig, Siegfried, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Einsiedeln 1975.
- Vierzig, Siegfried, Christentum und Emanzipation, in: Offele, Wolfgang (Hg.), Emanzipation und Religionspädagogik, Einsiedeln/Köln/Zürich 1972, 39-48.
- Zilleßen, Dietrich, Art.: Emanzipation, in: Lexikon der Religionspädagogik (2001), 394-401.

- Zilleßen, Dietrich, Emanzipation und Religion, Frankfurt/ M. 1982.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de